

Diseño y validación de un instrumento para la medida de la percepción de la excelencia docente en educación superior: Escala Pro-Excellence-ES

Elisa Huéscar HernándezUniversidad Miguel Hernández (España) **Evelia Franco Álvarez**Universidad Loyola Andalucía (España) **María Jesús Lirola Manzano**Universidad de Almería (España) **Gabriel Gastélum**Universidad Autónoma de Chihuahua (México) **Juan Antonio Moreno-Murcia**Universidad Miguel Hernández (España) <https://dx.doi.org/10.5209/rced.85910>

Recibido: Enero 2023 / Evaluado: Mayo 2023 / Aceptado: Junio 2023

Resumen: Introducción. El objetivo principal de este estudio consistió en diseñar y analizar las propiedades psicométricas de una escala de nueva creación para evaluar la excelencia docente en educación superior, denominada “Escala Pro-Excellence-ES”. Método. Esta investigación estuvo dividida en 3 fases. Una primera fase en la que, mediante el método Delphi, se elaboraron y desarrollaron los diferentes ítems de la escala, la cual sufrió variaciones tras su estudio por parte de los expertos y las respuestas recibidas en el estudio piloto con la participación de dos grupos focales (uno de estudiantes y otro de profesorado). Esta fase inició con un total de 113 ítems y 4 categorías y finalizó con 82 ítems repartidos en 3 categorías (metodología, personal e institucional). En la segunda fase, se comprobó la estructura factorial de la escala, su consistencia interna e invarianza por género, para ello participaron un total de 562 estudiantes universitarios (310 hombres y 252 mujeres) con edades entre los 17 y 55 años ($M = 20.67$, $DT = 3.79$). Por último, en la tercera fase se contó con una muestra independiente de 463 estudiantes universitarios (247 hombres y 216 mujeres) con edades comprendidas entre los 17 y 55 años ($M = 20.69$, $DT = 3.85$), en la que se testó la validez convergente del modelo mediante un modelo predictivo empleando la dimensión de implicación de estudiante. Resultados. Los resultados mostraron esta escala como un instrumento válido, fiable e invariante por género para evaluar la excelencia docente en la educación superior. Discusión. No obstante, esta se trata de una validación preliminar de la escala por lo que se muestran necesarios futuros estudios para comprobar el potencial de la misma.

Palabras clave: rol del profesor; evaluación del docente; calidad de la docencia; educación superior

ENG Development and validation of an instrument to measure the perception of teaching excellence in Higher Education: Pro-Excellence-ES Scale

Abstract: Introduction. The main objective of this study was to analyse the psychometric properties of a newly developed scale for assessing teaching excellence in higher education, named “Escala Pro-Excellence-ES”. Methods. This research was divided into 3 phases. A first phase in which, using the Delphi method, the different items of the scale were elaborated and developed, which underwent variations after its study by the experts and the responses received in the pilot study with the participation of two focus groups (one of students and the other of teaching staff). This phase started with a total of 113 items and 4 categories and ended with 82 items in 3 categories (methodology, personal and institutional). In the second phase, the factor structure of the scale, its internal consistency and invariance by gender were tested with a total of 562 university students (310 males and 252 females) aged between 17 and 55 years ($M = 20.67$, $SD = 3.79$). Finally, in the third phase, an independent sample of 463 university students (247 males and 216 females) aged between 17 and 55 years ($M = 20.69$, $SD = 3.85$) was used to test the convergent validity of the model by means of a predictive model using the student involvement dimension. Results. The results showed this

scale to be a valid, reliable and gender-invariant instrument for assessing teaching excellence in higher education. Discussion. However, this is a preliminary validation of the scale, and future studies are needed to further explore the potential of the instrument.

Keywords: teachers' role; teachers' evaluation; teaching quality; higher education

Sumario: 1. Introducción. 2. Fase 1. 3. Fase 2. 3. Fase 4. 5. Discusión. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Huéscar, E.; Franco, E.; Lirola, M. J.; Gastélum, G.; Moreno-Murcia, J. A. (2024). Diseño y validación de un instrumento para la medida de la percepción de la excelencia docente en educación superior. *Revista Complutense de Educación* 35(3), 529-539

1. Introducción

A lo largo de las últimas décadas, la calidad de la educación superior ha resultado un tema de interés para diversos sectores implicados tales como los estudiantes y sus familias, académicos, administradores, organizaciones privadas y el estado (Collins & Park, 2016), habiéndose destacado la figura del profesor como factor decisivo en la calidad de los sistemas educativos (Fredriksson, 2004). En esta línea, diversos estudios afirman que el agente que mayor impacto tiene sobre el sistema educativo y, por ende, sobre la formación integral de los estudiantes es el profesorado (Barber & Mourshed, 2007; Comisión Europea, 2017; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018; Mourshed et al., 2012). Considerando la relevancia del rol del docente en la enseñanza del alumnado, no resulta sorprendente la preocupación que la comunidad científica ha mostrado en los últimos años por arrojar luz sobre la calidad docente tratando de dar respuestas a preguntas tales como ¿existe la excelencia docente?, ¿qué cualidades tienen los docentes excelentes?, ¿qué características considera el alumnado que debieran reunir estos? (Little & Locke, 2011).

A pesar del consenso existente acerca de la importancia de la excelencia docente para promover aprendizajes de calidad en el contexto universitario, la literatura es más difusa en lo concerniente a la identificación de factores que hacen excelente a un docente universitario. Aspectos como el compromiso social y ético (Fullan, 2002), el dominio de la metodología de enseñanza (Fullan, 2002), el aprendizaje continuo (Fullan, 2002), la capacidad de generar contextos de interés entre su alumnado y de promover aprendizajes individualizados y significativos (Bain, 2007), o las habilidades comunicativas (Zabalza, 2009), entre otras, han sido señaladas como indicadores de la calidad profesional (Bain, 2007; De Courcy, 2015; Fullan, 2002; Zabalza, 2009).

El interés de la comunidad científica por la evaluación de la docencia se ha manifestado a través de diferentes vías. Por un lado, existen trabajos teóricos orientados al desarrollo de modelos de evaluación (e.g., Jornet et al., 2016; Perales et al., 2016) y, por otro, estudios empíricos centrados en evaluaciones de la calidad docente por parte del alumnado (e.g., López-Cámara et al., 2015; Mayorga et al., 2016). En esta última línea, parece que existe unanimidad en el reconocimiento de los cuestionarios respondidos por el alumnado como fuente fiable y válida para medir la calidad docente. Sin embargo, hay menos consenso a la hora de establecer la dimensionalidad de este constructo, siendo este un debate que lleva décadas abierto (Castro et al., 2020). Muchos estudios han planteado la existencia de una estructura multidimensional. Por ejemplo, Novoa (2011) estableció las dimensiones de conocimiento, cultura profesional, tacto pedagógico, trabajo en equipo y compromiso social como dimensiones indicativas de la calidad docente. En la propuesta desarrollada por Molero y Ruiz (2005), la calidad docente es valorada en función de las dimensiones de interacción con el alumnado, metodología, obligaciones docentes y evaluación, y medios y recursos. En otro estudio, López-Cámara et al. (2015), proponen un modelo apoyado en cuatro factores: interacción con el alumnado, metodología, obligaciones docentes y evaluación, y medios y recursos. Por su parte, Casero (2016), establece las cualidades personales, la competencia docente, el cumplimiento formal y la materia, como dimensiones de la calidad docente universitaria.

A pesar del evidente interés en el estudio de la calidad docente, no se ha encontrado en la literatura una herramienta específicamente destinada a la evaluación de la excelencia docente en el contexto universitario. Además, del análisis de la literatura existente se desprende que las dimensiones de la calidad docente establecidas en los distintos trabajos pueden encontrarse a distintos niveles de concreción. Por ejemplo, se ha identificado la metodología como una dimensión (Molero & Ruiz, 2005), pero también lo han sido los medios y recursos (López-Cámara et al., 2015) a pesar de poder estos ser considerados un elemento propio de la metodología. Considerando lo anterior, y con base en la evidencia científica actual, el objetivo del presente trabajo fue diseñar y validar una herramienta de evaluación de la excelencia docente universitaria que constara de categorías amplias que, a su vez, englobaran dimensiones concretas correspondientes con competencias del docente universitario. Para la consecución de este objetivo, el estudio se desarrolló a través de tres fases complementarias, que se detallan a continuación.

2. Fase 1

El objetivo de esta primera fase fue el desarrollo y creación de un instrumento que pudiese evaluar la excelencia docente universitaria además de obtener una validez de contenido y de comprensión.

2.1. Método

2.1.1. Participantes

Se utilizó el método Delphi para el desarrollo y evaluación de la Escala Pro-Excellence-ES. Se formaron dos grupos humanos para validar el instrumento diseñado: un grupo coordinador y un grupo de expertos. El grupo coordinador, conformado por nueve profesores universitarios e investigadores de reconocido prestigio en el ámbito de la educación, tenía un conocimiento óptimo del método Delphi y estaba formado por tres académicos que estaban familiarizados con el tema y eran capaces de intercomunicarse fácilmente.

2.1.2. Procedimiento

Con la finalidad de crear y validar la Escala ProExcellence-ES se pueden distinguir tres períodos; un periodo inicial en el que se definió el problema y se eligió el grupo de expertos; un período exploratorio en el que se diseñó la primer versión del cuestionario y se sometió a evaluación por parte del grupo experto tras lo cual fue evaluado cuantitativa y cualitativamente por el grupo coordinador; y un periodo final en el que se sintetizaron los resultados del proceso de validación anterior para obtener la versión que se aplicaría en las fases siguientes (ver anexo). Esta primera fase cumplió con las normas y valores éticos exigidos para la investigación con humanos (consentimiento informado, derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación y posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento). Se recibió un informe favorable del Comité de Ética de la Universidad correspondiente (Datos camuflados para el proceso de revisión).

2.1.3 Análisis de datos

El tratamiento de los datos cualitativos se realizó mediante un análisis de contenido realizado por expertos. Para los datos cuantitativos, el análisis de los datos preparatorios y el cálculo de las estadísticas descriptivas se realizaron con el programa informático SPSS 25.0.

2.2. Resultados

Una vez analizadas las limitaciones de los instrumentos disponibles, se elaboró la Escala Pro-Excellence-ES, basándose en contenido científico relevante y el conocimiento de expertos colaboradores. En primer lugar, se elaboró un banco inicial de ítems a partir de diferentes cuestionarios y escalas de evaluación de la calidad docente a diferentes niveles. El grupo coordinador pasó a leer y clasificar cada ítem según las categorías: metodología, personal, disciplinar y, satisfacción institucional, y, las dimensiones: desarrollo, planificación, evaluación y competencia digital para la categoría de metodología; flexibilidad, equilibrio emocional, compromiso, honestidad, vocación, expectativa y liderazgo para la categoría de personal; conocimiento sobre pedagogía, alto conocimiento de contenidos y actualización de materiales para la categoría disciplinar; y, habilidades sociales y conocimiento del entorno para la satisfacción institucional. La elección se realizó en función de la adecuación, el criterio racional y el contexto universitario, dando como resultado un banco de 133 ítems. Para verificar la validez de comprensión del instrumento, se realizó un estudio piloto con dos grupos focales, un primer grupo focal compuesto por 14 estudiantes de grados de ciencias de la salud (7 hombres y 7 mujeres, $M_{edad} = 19.67$; $DT = 2.34$) y un segundo grupo focal compuesto por 14 docentes de grados de psicología y pedagogía (7 hombres y 7 mujeres, $M_{edad} = 48.53$; $DT = 4.21$). Tras la administración del cuestionario por parte del grupo de expertos, se analizó el grado de comprensión desde el punto de vista cualitativo, realizando los ajustes pertinentes. En cuanto a los ítems, se registró en una escala de 1 a 4 el grado de pertinencia con el tema del estudio y en qué medida debía incluirse cada uno de ellos. Se decidió eliminar todos los ítems con valores medios cercanos a 2 (30 ítems, entre ellos, la categoría completa denominada disciplinar), modificar los ítems con valores en torno a 3 (tres ítems), y aceptar aquellos cuyos valores fueron cercanos a 4 (80 ítems).

3. Fase 2

El objetivo de esta segunda fase fue analizar la estructura factorial de la escala mediante un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) que ratificará estadísticamente la estructura desarrollada bajo el sustento teórico y los resultados del estudio piloto para un modelo de 3 factores de orden superior y otro de 13 subdimensiones correlacionadas.

3.1. Método

3.1.1. Participantes

En esta investigación participaron 562 estudiantes universitarios (310 hombres y 252 mujeres) pertenecientes a siete Grados pertenecientes al área de Ciencias de la Salud de la Universidad correspondiente (detalles enmascarados para el proceso de revisión), con edades comprendidas entre los 17 y 55 años ($M = 20.67$, $DT = 3.79$).

3.1.2. Medidas

Excelencia docente en educación superior. Se empleó la Escala Pro-Excellence ES desarrollada en la fase anterior, formada por 82 ítems agrupados en 3 factores de orden superior denominados: a) metodología, con 38 ítems que se reparten entre 4 subdimensiones (desarrollo con 18 ítems, planificación con 9 ítems, evaluación con 7 ítems y competencia digital con 4 ítems), un ejemplo de ítem sería “Su exposición es siempre conceptualmente clara y precisa”; b) personal, formada por 36 ítems divididos entre sus 7 subdimensiones (flexibilidad con 4 ítems, equilibrio emocional con 5 ítems, compromiso con 4 ítems, honestidad con 5 ítems, vocación con 5 ítems, expectativa con 5 ítems y liderazgo con 8 ítems), un ejemplo de ítem para este factor sería “Manifiesta una sensibilidad especial hacia el alumnado, preocupándose por cada uno de nosotros” y, c) satisfacción institucional, con 8 ítems y 2 subdimensiones (satisfacción con la institución con 5 ítems y conocimiento del entorno con 3 ítems), donde un ejemplo de ítem sería “Se muestra satisfecho con el acceso a los recursos de nuestra institución (laboratorios, biblioteca, etc.)”. Los ítems son valorados a través de una escala tipo Likert con un rango de puntuación de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*) encabezados por la frase “Para mí un docente excelente es aquel que...”.

3.1.3. Procedimiento

Para llevar a cabo la recogida de datos, se contactó con las distintas Facultades que albergaban los distintos Grados universitarios del área de Ciencias de la Salud donde se pretendía llevar a cabo la investigación para solicitar su colaboración en el estudio. A continuación, el equipo investigador administró la escala a validar. Dicha escala fue cumplimentada de forma voluntaria y anónima por parte de los participantes. Asimismo, los investigadores estuvieron a disposición de los encuestados para solventar las dudas surgidas durante el proceso de compleción del cuestionario. La realización de este estuvo comprendida entre los 15-20 minutos.

3.1.4. Análisis de datos

En primer lugar, se obtuvieron los estadísticos descriptivos, los índices de consistencia interna mediante el alfa de Cronbach y el omega de McDonald; y los índices de ajuste para la estructura factorial de 3 factores de orden superior y de las 13 subdimensiones correlacionadas, además de realizar un análisis de correlaciones bivariadas. Observada la ausencia de normalidad multivariante (Coeficiente de Mardia = 3070.83; $p < .001$), los AFC se estimaron empleando el método de máxima verosimilitud y una técnica de bootstrapping de 5000 muestreos (Byrne, 2013). Para juzgar la bondad del ajuste del modelo testado se utilizaron los siguientes índices de ajuste: Cociente χ^2/gf (chi-cuadrado/grados de libertad), CFI (Comparative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) más su intervalo de confianza (IC) al 90%, y SRMS (Standardized Root Mean Square Residual). Valores de χ^2/gf inferiores a 5 se consideraron como adecuados (Hu y Bentler, 1999). Valores de CFI e IFI superiores a .90, y de RMSEA y SRMR inferiores o muy próximos a .08, se consideraron como indicativos de un excelente ajuste de los datos a los respectivos modelos (Browne y Cudek, 1993; Hu y Bentler, 1999; Marsh et al., 2004). Se utilizó un nivel de significación $p < .05$ para los estadísticos obtenidos en los diferentes análisis, los cuales se realizaron empleando el software IBM SPSS y AMOS v.25.

3.2. Resultados

3.2.1. Estadísticos descriptivos, correlaciones bivariadas y análisis de fiabilidad

La Tabla 1 muestra la media, desviación típica y las correlaciones entre las diferentes dimensiones de la escala desarrollada. El valor promedio de la totalidad de las variables analizadas se situó por encima del punto medio de sus respectivas escalas de medida, a excepción de la motivación controlada que puntuó por debajo. El análisis de correlación múltiple reveló la existencia de correlaciones significativas y de sentido positivo entre todas las dimensiones ($r = .83$ a $.97$, $p < .001$). Los análisis de consistencia interna mostraron datos por encima de .70 para cada una de las dimensiones.

3.2.2. Estructura factorial de la herramienta

En la Tabla 2 se muestran los diferentes índices de ajuste para el modelo 1, de 13 dimensiones correlacionadas, y el modelo 2 de 3 factores de orden superior, con valores aceptables para ambas estructuras factoriales. Las correlaciones entre los 13 subdimensiones oscilaron entre .87 y .99. Para el modelo 2 de 3 factores de orden superior, estas fueron de .89 para metodología e institucional, de .94 para las correlaciones entre personal e institucional, y de .95 entre personal y metodología. Los pesos de regresión obtenidos por dimensión se encuentran en la Tabla 3. El modelo 1 compuesto por 13 dimensiones obtuvo unos mejores resultados, aunque ambas estructuras factoriales mostraron adecuados índices de ajuste pudiendo así emplear ambas organizaciones estructurales bien por factor o bien por dimensión de la escala.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y análisis de correlación.

	M	DT	α	ω	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Desarrollo (FM)	5.68	1.19	.98	.97	-.93	.92	.88	.90	.90	.87	.88	.86	.87	.88	.83	.85	.97	.92	.87	
2. Planificación (FM)	5.68	1.24	.97	.95	-.92	.88	.89	.90	.87	.88	.85	.87	.87	.83	.84	.97	.97	.92	.92	.86
3. Evaluación (FM)	5.62	1.20	.94	.92	-.90	.89	.90	.87	.89	.86	.88	.88	.84	.85	.97	.97	.92	.92	.87	
4. Comp. Digital (FM)	5.70	1.27	.95	.90	-.89	.89	.86	.88	.84	.87	.87	.87	.83	.83	.95	.95	.91	.91	.86	
5. Flexibilidad (FP)	5.65	1.27	.93	.89	-.93	.88	.89	.87	.88	.90	.85	.87	.93	.93	.95	.95	.88			
6. Eq. Emocional (FP)	5.73	1.24	.95	.91	-.90	.91	.89	.89	.91	.89	.87	.91	.86	.87	.93	.93	.96	.96	.89	
7. Compromiso (FP)	5.83	1.26	.95	.90	-.91	.87	.88	.89	.84	.85	.90	.90	.95	.95	.90	.90	.95	.95	.87	
8. Honestidad (FP)	5.77	1.24	.95	.92	-.93	.90	.91	.90	.91	.90	.91	.91	.91	.91	.91	.91	.91	.96	.96	
9. Vocación (FP)	5.75	1.25	.96	.96	-.93	.93	.93	.93	.93	.93	.93	.93	.93	.93	.93	.93	.93	.95	.95	
10. Expectativa (FP)	5.72	1.26	.96	.93	-.94	.94	.94	.94	.94	.94	.94	.94	.94	.94	.94	.94	.94	.94	.94	
11. Liderazgo (FP)	5.73	1.24	.97	.95	-.95	.95	.95	.95	.95	.95	.95	.95	.95	.95	.95	.95	.95	.97	.93	
12. Satisf. Institu. (FI)	5.63	1.25	.98	.94	-.96	.96	.96	.96	.96	.96	.96	.96	.96	.96	.96	.96	.96	.96	.97	
13. C. Entorno (FI)	5.72	1.27	.93	.93	-.97	.97	.97	.97	.97	.97	.97	.97	.97	.97	.97	.97	.97	.97	.97	
14. F. Metodología	5.67	1.18	.99	.99	-.98	.98	.98	.98	.98	.98	.98	.98	.98	.98	.98	.98	.98	.98	.97	
15. F. Personal	5.74	1.20	.99	.99	-.99	.99	.99	.99	.99	.99	.99	.99	.99	.99	.99	.99	.99	.99	.99	
16. F. Institucional	5.68	1.22	.98	.96	-.99	.99	.99	.99	.99	.99	.99	.99	.99	.99	.99	.99	.99	.99	.99	

Nota: FM = Factor Metodología; FP = Factor Personal; FI = Factor Institucional; F = Factor

Tabla 2. Análisis factorial confirmatorio.

	χ^2	gl	χ^2/g_l	CFI	IFI	RMSEA (IC 90%)	SRMR	AIC
Modelo 1	7412.66	3161	2.35	.94	.94	.049 (.048; .050)	.019	7896.66
Modelo 2	10080.44	3236	3.12	.90	.90	.061 (.060; .063)	.027	10414.44

Tabla 3. Pesos de regresión obtenidos por dimensiones.

Dimensiones	Rango pesos de regresión
Desarrollo	.741 – .895
Planificación	.841 – .896
Evaluación	.666 – .885
Competencia Digital	.881 – .940
Flexibilidad	.867 – .895
Equilibrio Emocional	.879 – 905
Compromiso	.879 – .917
Honestidad	.887 – .908
Vocación	.855 – .924
Expectativas	.884 – .916
Liderazgo	.864 – .919
Satisfacción Institucional	.934 – .944
Conocimiento Entorno	.905 – .911

4. Discusión

El objetivo del estudio fue diseñar y analizar las propiedades psicométricas de un instrumento de nueva creación para la evaluación de la excelencia docente en educación superior.

4.1. Estructural factorial del instrumento

Los resultados obtenidos confirman la estructura de trece factores de primer orden (desarrollo, planificación, evaluación, competencia digital, flexibilidad, compromiso, honestidad, vocación, expectativa, liderazgo, satisfacción con la institución y conocimiento del entorno), agrupados en tres factores de segundo orden (metodología, personal, e institucional).

A pesar de las diferencias de los índices de ajuste incrementales entre el modelo de trece factores, y el que agrupa estos trece factores de primer orden en tres categorías de segundo orden, y dado que en ambos casos se obtuvieron índices de ajuste aceptables, se optó por la selección de esta segunda alternativa. La estructura de la herramienta, consistente por tanto en tres factores de orden superior que constan a su vez de dimensiones, supone un avance interesante en la evaluación de la excelencia docente ya que este instrumento puede contribuir a los dos grandes fines de la evaluación docente: la mejora docente, por un lado y, por otro, la rendición de cuentas y toma de decisiones en función de los resultados de la evaluación (Villa, 2008). La información extraída sobre los factores de orden superior podría ser de utilidad para los procesos de rendición de cuentas, permitiendo la obtención de una valoración global en las categorías de metodología, personal e institucional. Por otro lado, la información obtenida del análisis de las dimensiones puede facilitar el desarrollo de acciones concretas orientadas a la mejora docente al identificar de forma más precisa los aspectos objeto de estudio.

Tal y como se ha detallado en los apartados previos del manuscrito, la elaboración y validación del cuestionario se realizó en tres fases. En la primera fase, resultó sorprendente cómo los ítems inicialmente redactados para valorar una hipotética dimensión disciplinar no alcanzaron la relevancia suficiente entre el grupo de expertos para mantenerse en la herramienta. Trabajos anteriores han considerado el conocimiento sobre el objeto de enseñanza como una competencia del docente universitario (Casero, 2008, 2016). Sin embargo, existen otros estudios que no han considerado el conocimiento sobre la disciplina como una dimensión indicativa de la excelencia docente universitaria (López-Cámara et al., 2015; Molero & Ruiz, 2005; Pozo et al., 2009). En el estudio desarrollado por Fernández y Romero (2010), en el que participaron docentes universitarios, emergieron hasta diez dimensiones de excelencia universitaria, no identificándose ninguna de ellas con el dominio sobre la disciplina del docente. Sin embargo, algunos de los indicadores de la herramienta sí parecen reflejar este conocimiento sobre el contenido que enseña, es el caso del ítem *Conoce profundamente la materia que enseña (investigación, práctica, salidas profesionales...)*, de la dimensión Visión de la enseñanza universitaria o *Conoce bien su área de conocimiento y su contexto de trabajo (universidad, facultad, departamento, grupo de investigación)*, de la dimensión Conocimiento del contexto. En esta línea, algunos de los ítems de la herramienta desarrollada en el presente trabajo, si bien son indicadores de otras dimensiones, también reflejan de forma indirecta el conocimiento que el docente tenga sobre la disciplina. Es el caso del ítem 24 (*Selecciona referencias bibliográficas relevantes y actuales de fácil acceso para nosotros*), el ítem 27 (*Sus materiales están actualizados con las últimas evidencias*), o el ítem 81 (*Muestra un gran conocimiento sobre su temática de conocimiento y contexto de trabajo (centro, departamentos, grupos de investigación)*). Los resultados de la primera fase, en la que el grupo de expertos optó por descartar la dimensión de conocimiento de la disciplina, parecen apuntar, en línea con lo encontrado en la literatura, a que el dominio de la disciplina por se puede no ser un indicador de la excelencia docente universitaria, sino que dicho dominio afecta a la excelencia tanto en cuanto este queda reflejado en la metodología que utiliza el docente o en la forma en el que el docente se desenvuelve en su contexto profesional. Existen tres motivos que podrían explicar el descarte de los indicadores de esta dimensión por parte de los expertos. Por un lado, podría ser que el dominio de la materia sea una competencia que se le presupone al docente encargado de la misma, puesto que, en la mayor parte de universidades españolas, el proceso de selección del personal docente va de la mano de las acreditaciones

concedidas por agencias de evaluación en las que el conocimiento y la contribución científica a la disciplina son requisitos imprescindibles (Sanz-Menéndez, 2020). Por otro lado, en las últimas décadas hemos asistido a una transformación de la realidad en las aulas universitarias debida a la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación. El acceso inmediato que el alumnado universitario tiene al conocimiento ha propiciado un importante cambio en el papel del docente como intermediador entre el conocimiento y la persona que aprende (Reyero, 2014). En este sentido, los procesos de intermediación se han hecho más necesarios y complejos, recayendo en el docente la tarea de seleccionar y organizar la información de acuerdo con las necesidades de su alumnado. En tercer lugar, no deberíamos perder de vista que la herramienta ha sido diseñada para recabar las percepciones del alumnado. Mientras que otras dimensiones como metodología o planificación se manifiestan a través de indicadores perfectamente visibles y valorables por los estudiantes, como que un profesor relacione los nuevos contenidos con lo aprendido previamente o que prepare ordenadamente la información; la información que pueda proporcionar el alumnado sobre la dimensión disciplinar puede ser menos válida, ¿en qué medida puede un estudiante evaluar de forma certera el conocimiento que tiene el profesorado sobre conocimientos que quedan lejos del dominio del alumnado? Todo lo anterior puede explicar que sea difícil comprender en el contexto actual la evaluación de una dimensión del conocimiento disciplinar por parte del alumnado universitario.

4.2. Categorías de la excelencia docente universitaria

En la primera fase del estudio sí emergieron como factores de orden superior de la excelencia docente universitaria la metodología, una categoría personal y una categoría institucional. La identificación de estas tres categorías está en línea con estudios anteriores (Castro et al., 2020). La categoría de metodología ha recibido tradicionalmente notable atención siendo destacada como un aspecto muy determinante de la calidad docente (Herodotou et al., 2019; Rodríguez-Sánchez, 2015). La dimensión de desarrollo de la enseñanza, entendida como los enfoques pedagógicos que guían las interacciones docente-discente, ha sido probablemente el aspecto que más atención ha recibido por la comunidad científica y el que más frecuentemente ha sido identificado dentro de los elementos metodológicos considerados en la presente herramienta. En esta línea, Herodotou et al. (2019) sugieren la existencia de cinco criterios que idealmente debieran guiar la elección del enfoque pedagógico por parte de los profesores: 1) que se desarrollen con base en teorías cuyo impacto en la mejora del aprendizaje ha sido probado; 2) que exista evidencia empírica de su potencial para favorecer el aprendizaje; 3) que contribuya al desarrollo de habilidades del siglo veintiuno; 4) que sea innovador; y 5) que su implementación sea viable. Sería interesante, según los indicadores establecidos en la herramienta que se presenta en este trabajo, avanzar en la comprensión de qué enfoques pedagógicos están más alineados con el perfil de un profesor universitario excelente. Las otras tres dimensiones que han conformado la categoría metodología (planificación de la enseñanza, evaluación y competencia digitales) han sido consideradas en ocasiones como factores independientes de la metodología (Casero, 2008; Fernández & Romero, 2010; López-Cámara et al., 2015; Molero & Ruiz, 2005). Sin embargo, en el este estudio, tanto la opinión de los expertos participantes como los hallazgos del análisis factorial realizado, nos incitan a pensar que todas ellas van a afectar a *cómo* se enseña y, por tanto, pueden ser consideradas dentro de la categoría de metodología (Fortea, 2019). No resulta sorprendente, por ejemplo, que el modo en el que se organice una asignatura en términos de presentación y progresión de los objetivos esté definiendo el modo en que se enseña y se aprende el contenido de esta. De la misma forma, aspectos cómo informar y/o consensuar criterios de evaluación con los estudiantes, constituyen también una forma de abordar la enseñanza. Tanto es así, que la dimensión de evaluación ha sido desde hace años considerada por algunos autores como una herramienta transformadora de la acción docente (Careaga, 2001). También, este *cómo* se puede manifestar de forma diferente en función de las competencias digitales de los docentes (Fernández et al., 2019).

Otra de las categorías identificadas en el instrumento que se presenta en este trabajo es la personal, que queda reflejada en las dimensiones de flexibilidad, equilibrio psicológico, compromiso, honestidad, vocación, expectativa sobre el aprendizaje del estudiante y liderazgo. Estudios anteriores han puesto de manifiesto que una de las competencias del docente universitario más valoradas entre sus estudiantes es su capacidad de establecer buenas relaciones con los estudiantes y con sus compañeros (Manzanal Martínez et al., 2022; Torra et al., 2012). La dimensión de compromiso con su actividad docente cobra una vital importancia en estos tiempos en los que los méritos de investigación son más valorados y parecen dotar de un mayor prestigio al profesor universitario que los logros docentes (Aravena-Gaete & Garín, 2021). Ante esta situación, sería interesante profundizar en cómo se relacionan los perfiles investigadores y docentes de los profesores universitarios. En este sentido, esta herramienta puede ser de utilidad para dar respuesta, por ejemplo, a cómo afecta la actividad investigadora al compromiso con la docencia, ¿los buenos investigadores se comprometen más o menos con sus tareas docentes?

Por último, la herramienta contempla una tercera categoría, a la que se ha llamado institucional y que comprende, por un lado, la dimensión de satisfacción con la institución y, por otro, el conocimiento del entorno. La inclusión de esta categoría resulta algo novedosa teniendo en cuenta la literatura existente sobre el tema. Según el trabajo de Castro et al. (2020), en el que se recoge una síntesis de las dimensiones identificadas como indicadores de la calidad docente del profesor universitario, la relación entre el profesor y la institución no parece haber sido considerada como relevante en la percepción de la calidad docente percibida por el alumnado. Sin embargo, existe evidencia de que la satisfacción laboral entre el profesorado afecta tanto al compromiso que muestran los docentes (Blömeke et al., 2017), como a la calidad de su enseñanza (Klusmann et al., 2008). La teoría de la autodeterminación puede explicar el mecanismo por el cual la satisfacción que un docente tenga de su institución, así como su manejo sobre el entorno en el que trabaja,

puede afectar a la calidad de su docencia (Vansteenkiste et al., 2020). Cuando un profesor se siente satisfecho con las relaciones que tiene con sus compañeros o con los medios de los que dispone en su centro de trabajo (ejemplos de aspectos que se indican en la herramienta desarrollada en este estudio), es probable que sienta que sus necesidades psicológicas básicas son satisfechas, lo que conducirá a un patrón motivacional más adaptativo y, consecuentemente, a un mayor compromiso con la docencia. Considerando lo anterior, no resulta sorprendente que la categoría institucional presentara unas altas cargas factoriales sobre la excelencia docente.

4.3. Limitaciones y futuras líneas de estudio

Si bien este trabajo supone un avance importante en la línea de estudio de la calidad y la excelencia docente universitaria, es necesario señalar algunas limitaciones en el mismo. La primera limitación tiene que ver con el diseño de los ítems y la participación de expertos. Dada la complejidad del constructo a valorar, habría sido interesante contar con una base inicial de ítems más amplia para ser valorada por los expertos. Además, habría sido recomendable con un número mayor de expertos en la temática. Otra limitación es que el estudio se realizó contando exclusivamente con estudiantes de una universidad, por lo que debemos ser cautos en cuanto a la generalización de los hallazgos del estudio. Sería interesante que futuros trabajos comprobaran si las propiedades psicométricas del instrumento se mantienen al aplicar el mismo en una muestra más amplia y heterogénea de estudiantes universitarios incorporando otras instituciones y áreas geográficas. En cuanto a futuras líneas de trabajo, sería interesante conocer qué antecedentes personales del profesorado (género, experiencia, formación previa, motivación, autoeficacia, etc.) y contextuales (tipo de universidad, disciplina, curso en el que se imparte docencia, carácter de la asignatura, etc.) pueden afectar a la excelencia docente universitaria. Del mismo modo, la herramienta diseñada podría ser la base de investigaciones que profundizaran en la comprensión de cómo la excelencia docente afecta tanto a la experiencia como al aprendizaje del alumnado.

5. Conclusiones

Se puede concluir que se presenta un instrumento innovador, válido en contenido y constructo, así como fiable, para evaluar la excelencia docente universitaria por parte del alumnado. La estructura de este, comprendiendo tanto tres categorías amplias como trece dimensiones más concretas, le convierte en una opción muy interesante para favorecer que la evaluación de la excelencia docente pueda contribuir, por un lado, a la rendición de cuentas, y, por otro, a la mejora de los procesos de enseñanza.

6. Referencias bibliográficas

- Aravena-Gaete, M., & Garín, J. (2021). Evaluación del desempeño docente: una mirada desde las agencias acreditadoras. *Profesorado. Revisa de Currículum y Formación del profesorado*, 25(1), 297-317. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8302>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivo*. McKinsey & Company.
- Blömeke, S., Houang, R., Hsieh, F. J., & Wang, T. Y. (2017). Effects of job motives, teacher knowledge and school context on beginning teachers' commitment to stay in the profession: A longitudinal study in Germany, Taiwan and the United States. In G. K. LeTendre & M. Akiba (Eds.), *International handbook of teacher quality and policy* (pp. 374-387). Routledge.
- Browne, M. W., & Cudek, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Careaga, A. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educere*, 5(15), 345-352. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35651519>
- Casero, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 25-44. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94091>
- Casero, A. (2016). Deconstrucción del “buen profesor”. Análisis de las características formales y no formales de la docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, artículo 4. <https://doi.org/10.7203/reliche.22.2.9419>
- Castro, M., Navarro, E., & Blanco, A. (2020). La calidad de la docencia percibida por el alumnado y el profesorado universitarios: análisis de la dimensionalidad de un cuestionario de evaluación docente *Educación XXI*, 23(2), 41-65. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25711>
- Collins, F. L., & Park, G.-S. (2016). Ranking and the multiplication of reputation: reflections from the frontier of globalizing higher education. *Higher Education*, 72(1), 115-129. <http://www.jstor.org/stable/24756970>
- Comisión Europea. (2017). *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017. Eurydice Report*.
- De Courcy, E. (2015). Defining and measuring teaching excellence in Higher Education in the 21st Century. *College Quarterly*, 18(1). <http://collegequarterly.ca/2015-vol18-num01-winter/decourcy.html>
- Fernández, E., Ordóñez, E., Morales, B., & López, J. M. (2019). *La competencia digital en la docencia universitaria*. Octaedro.

- Fernández, M., & Romero, A. (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 44(1), 83-117. https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_4
- Fortea, M. A. (2019). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I. <https://doi.org/10.6035/MDU1>
- Fredriksson, U. (2004, 8-11 September 2004). *Quality Education: the teachers' key role* International Conference on Education, 47th session, Geneve.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal.
- Herodotou, C., Sharples, M., Gaved, M., Kukulska-Hulme, A., Rienties, B., Scanlon, E., & Whitelock, D. (2019). Innovative Pedagogies of the Future: An Evidence-Based Selection [Review]. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00113>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <http://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1175-1188. <https://doi.org/10.1037/a0028089>
- Jornet, J. M., González Such, J., & Bakieva, M. (2016). Los Resultados de Aprendizaje como Indicador para la Evaluación de la Calidad de la Docencia Universitaria. Reflexiones Metodológicas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2). <https://doi.org/10.15366/riee2012.5.2.007>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100, 702-715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Little, B., & Locke, W. (2011). Conceptions of excellence in teaching and learning and implications for future policy and practice. In M. Rostan & M. Vaira (Eds.), *Questioning excellence in higher education*. Brill Sense.
- López-Cámará, A.-B., González-López, I., & de León-Huertas, C. (2015). Exploratory factor analysis to construct a model of university teaching evaluation indicators. *Culture and Education*, 27(2), 337-371. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1035546>
- Manzanal Martínez, A. I., Islas Torres, C., Romero-García, C., & Carranza Alcántar, M. d. R. (2022). Valoración de competencias del docente universitario: perspectiva comparada de México y España. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(1), 105-121. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.89958>
- Marsh, H. W., Hau, K.-T., & Zhonglin, W. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 320-341. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2
- Mayorga, M. J., Gallardo, M., & Madrid, M. D. (2016). Cómo construir un cuestionario para evaluar la docencia universitaria. Estudio empírico. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 6-22. <https://doi.org/10.17345/ute.2016.2.974>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje. Informe Español*. S. G. Técnica.
- Molero, D., & Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84. <https://revistas.um.es/rie/article/view/98341>
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. McKinsey & Company.
- Novoa, A. (2011). *O regresso dos professores*. Melo.
- Núñez, J. L., & León, J. (2019). Determinants of classroom engagement: A prospective test based on self-determination theory. *Teachers and Teaching*, 25(2), 147-159. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1542297>
- Perales, M. J., Jornet, J. M., & González-Such, J. (2016). Tendencias en las políticas de formación y evaluación del profesorado en la Educación Superior en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e). <https://doi.org/10.15366/riee2014.7.2.003>
- Pozo, C., Giménez, M. L., & Bretones, B. (2009). La evaluación de la calidad docente en el nuevo marco del EEEES. Un estudio sobre la encuesta de opinión del Programa DOCENTIA-ANDALUCIA. *Educación XXI*, 11, 43-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3147372>
- Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XXI*, 17(2), 125-143. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11482>
- Rodríguez-Sánchez, M. (2015). Metodologías docentes en el EEEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias Pedagógicas*, 17(0), 83-102. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1961>
- Sanz-Menéndez, L. (2020). La atracción del talento y la política de recursos humanos de las universidades. In E. Alcón, F. Michavila, & M. Ripollés (Eds.), *Más talento para la universidad española. Retenerlo, atraerlo, y recuperarlo*. Tecnos 2020.
- Torra, I., Corral, M., Pérez, M., Triadó, X., Valderrama, E., Marquez, M., ... Sangra, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and emotion*, 44(1), 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, N° Extra 1, 177-212.
- Zabalza, M. A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Anexo

Categorías, dimensiones e ítems de la Escala Pro-Excellence-ES

Categoría	Dimensión	Ítems
Metodología	Desarrollo de la enseñanza	1. Intenta que razonemos sin que tengamos miedo al error. 2. Nos anima a que nos sintamos libres para preguntar lo que necesitamos sin miedo. 3. Promueve frecuentemente la reflexión, el diálogo y el debate. 4. Se asegura de que comprendamos los contenidos que se están tratando. 5. Su exposición es siempre conceptualmente clara y precisa. 6. Nos ofrece suficiente material de apoyo. 7. Pone en marcha prácticas que desarrollen nuestros valores. 8. La posición espacial del docente en el aula favorece un clima agradable para aprender y facilita la interacción. 9. Utiliza un tono de voz adecuado y fluidez de sus discursos. 10. Su comunicación no verbal durante la clase (establecimiento de la mirada, gestos, posturas) enriquece de forma positiva su comunicación verbal. 11. Fomenta en cada clase que nos responsabilicemos de nuestro propio aprendizaje. 12. Permite elegir sobre las tareas que nos plantea. 13. Utiliza feedbacks informativos y/o positivos durante las clases (tiempo/trabajo que nos queda para acabar, alabanzas al esfuerzo, etc.). 14. Busca una aplicabilidad a lo que enseña para que los contenidos y las actividades estén en línea con nuestros gustos y expectativas académicas y profesionales. 15. Relaciona los nuevos contenidos con lo aprendido previamente, haciendo referencias a otros temas, materias o campos. 16. Nos anima a que construyamos conocimiento con significado (que lo que aprendemos en el aula esté conectado con lo que hay fuera del entorno académico). 17. Nos anima a utilizar la tutoría para completar el trabajo del aula. 18. Nos mantiene informados sobre las publicaciones científicas relevantes, compartiéndolas con nosotros de forma periódica.
	Planificación	19. En el comienzo de un nuevo curso, nos explica su planificación sobre los objetivos a conseguir y/o la organización de los contenidos. 20. A principio de cada clase nos da la información necesaria sobre la misma, intentando relacionarla con la anterior. 21. Diseña y ofrece propuestas de actividades de aprendizaje diferentes para un mismo objetivo para que podamos elegirlas en función de nuestras preferencias. 22. Ofrece una atención especial a los estudiantes que muestran problemas de aprendizaje adaptando los contenidos a sus necesidades individuales. 23. Diseña las tareas para que comprendamos, pensemos y pongamos nuestros conocimientos en práctica. 24. Selecciona referencias bibliográficas relevantes y actuales de fácil acceso para nosotros. 25. Prepara ordenadamente información, usando resúmenes, gráficos, esquemas, ilustraciones. 26. Diseña actividades prácticas para que “aprendamos haciendo”. 27. Sus materiales están actualizados con las últimas evidencias.
	Evaluación	28. Tiene en cuenta nuestra opinión de los cuestionarios de evaluación docente y lo integra en las clases. 29. Informa sobre los criterios de evaluación. 30. Consensua con nosotros los criterios de evaluación para que queden más claros. 31. Utiliza la evaluación continua. 32. Nos advierte sobre los problemas más comunes encontrados en la evaluación, haciéndonos recomendaciones. 33. Suele valorar más el resultado que el proceso. 34. Utiliza diferentes instrumentos de evaluación (cuestionarios, tareas, dinámicas grupales, etc.).
	Competencia en materiales digitales	35. Utiliza materiales y recursos didácticos online motivadores, variados y actualizados e integra en su docencia las nuevas tecnologías. 36. Se maneja de forma eficaz en el uso de la plataforma virtual del centro, por ejemplo, cuando tiene que comunicarse o colgar la información. 37. Nos presenta recursos tecnológicos que son útiles para nosotros. 38. Los recursos tecnológicos que utiliza están actualizados.
Personal	Flexibilidad, estilo adaptativo, autodeterminación	39. Manifiesta una sensibilidad especial hacia el alumnado, preocupándose por cada uno de nosotros. 40. Se preocupa porque nuestra actitud sea siempre positiva. 41. Se muestra flexible ante los cambios que pueden aparecer durante la asignatura. 42. Ajusta los contenidos al nivel inicial de los estudiantes.
	Equilibrio psicológico/ emocional	43. Razona con nosotros sobre nuestras propias emociones, percibiéndolas y entendiéndolas, ayudando a regularlas / Acoge y entiende nuestras emociones, poniéndose en nuestro lugar. 44. Se muestra de forma equilibrada o emocionalmente controlado. 45. Afronta con éxito los obstáculos que aparecen durante las clases, siendo ejemplo positivo para nosotros. 46. Cuando nos equivocamos, es capaz de gestionar bien nuestro error sin enfadarse. 47. Acepta nuestras críticas de modo constructivo.
	Compromiso	48. Siempre llega puntual a clase y lo valora positivamente. 49. Se muestra muy comprometido con nosotros. 50. Se preocupa por cumplir con lo acordado con nosotros. 51. Cumple con sus horarios de tutoría cuando hemos quedado con él/ella.

Categoría	Dimensión	Ítems
Personal	Honestidad	52. A nivel profesional, muestra que conoce muy bien sus debilidades y puntos fuertes. 53. Somete a autocritica su conocimiento y destrezas en variadas situaciones didácticas. 54. Nos hace conocer que un comportamiento honesto genera buenos amigos y un reconocimiento positivo en los demás. 55. Su coherencia/ actitud atrae nuestra confianza y respeto. 56. Mantiene una actitud humilde como docente, reconociendo que aún existen conocimientos que desconoce.
	Vocación	57. Tiene un don especial como docente. 58. Cuando entramos en el aula nos proyecta una actitud positiva y enérgica. 59. Se preocupa de dejarnos un recuerdo positivo de nuestro paso con él/ ella como estudiantes. 60. Logra que aprendamos disfrutando del proceso. 61. Se apasiona con su profesión y nos lo transmite, aumentando nuestro interés por la asignatura.
	Expectativa sobre el aprendizaje del estudiante	62. Consigue que nos identifiquemos con él cuando explica o desarrolla las tareas. 63. Confía siempre en nosotros, que si nos lo proponemos somos capaces de llegar a un grado máximo de aprendizaje. 64. Nos transmite lo que espera de nosotros con gestos, comportamientos y actitudes positivas. 65. Reconoce nuestras fortalezas para desarrollarlas y estimularlas. 66. Espera lo mejor de nosotros motivándonos para trabajar más y conseguir el éxito esperado.
	Liderazgo	67. Su forma de actuar hace que se convierta en alguien a quien admirar y con influencia transmitiéndonos seguridad. 68. Se muestra capaz de empoderarnos para nuestro aprendizaje. 69. Sin darnos cuenta logra que consigamos los resultados de aprendizaje esperados. 70. Nos transmite tranquilidad y confía en nuestro esfuerzo. 71. Su forma de ser y enseñar es un ejemplo que convence pudiendo llegar a influir de forma positiva en nuestro futuro profesional. 72. Se muestra hábil manejando el ambiente emocional del aula, demostrando siempre empatía con nosotros. 73. Se apoya en anécdotas divertidas, historias de su propia vida para generar interés en nosotros por los contenidos. 74. Es un gran motivador, capaz de hacer que cada estudiante saque lo mejor de sí mismo.
Institucional	Satisfacción con la institución	75. Se muestra satisfecho con el entorno social de su trabajo (relaciones con las demás personas de nuestra institución). 76. Se muestra satisfecho con el acceso a los recursos de nuestra institución (laboratorios, biblioteca, etc.). 77. Se muestra satisfecho/a con el entorno físico de aprendizaje (aulas teóricas y prácticas). 78. Nos transmite la confianza de que nuestra institución es efectiva para formarnos y capacitarnos. 79. Nos transmite que nuestra institución se preocupa por apoyar nuestras habilidades de aprendizaje para convertirnos en un profesional competente.
	Conocimiento y manejo del entorno	80. Nos anima y nos proporciona información para que nos beneficiemos de ayudas, recursos o becas. 81. Muestra un gran conocimiento sobre su temática de conocimiento y contexto de trabajo (centro, departamentos, grupos de investigación). 82. Nos anima a utilizar todas las infraestructuras de nuestra institución presentando su existencia como algo positivo para nosotros como estudiantes.